

СЕРИЈА
PW
SP
ЗДАЧУВ

9385

GEBERT

KDN., 15. 10. 1. 53, 20.000

JAK UCZYĆ HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ

P. 566a



K S I A Ż N I C A - A T L A S

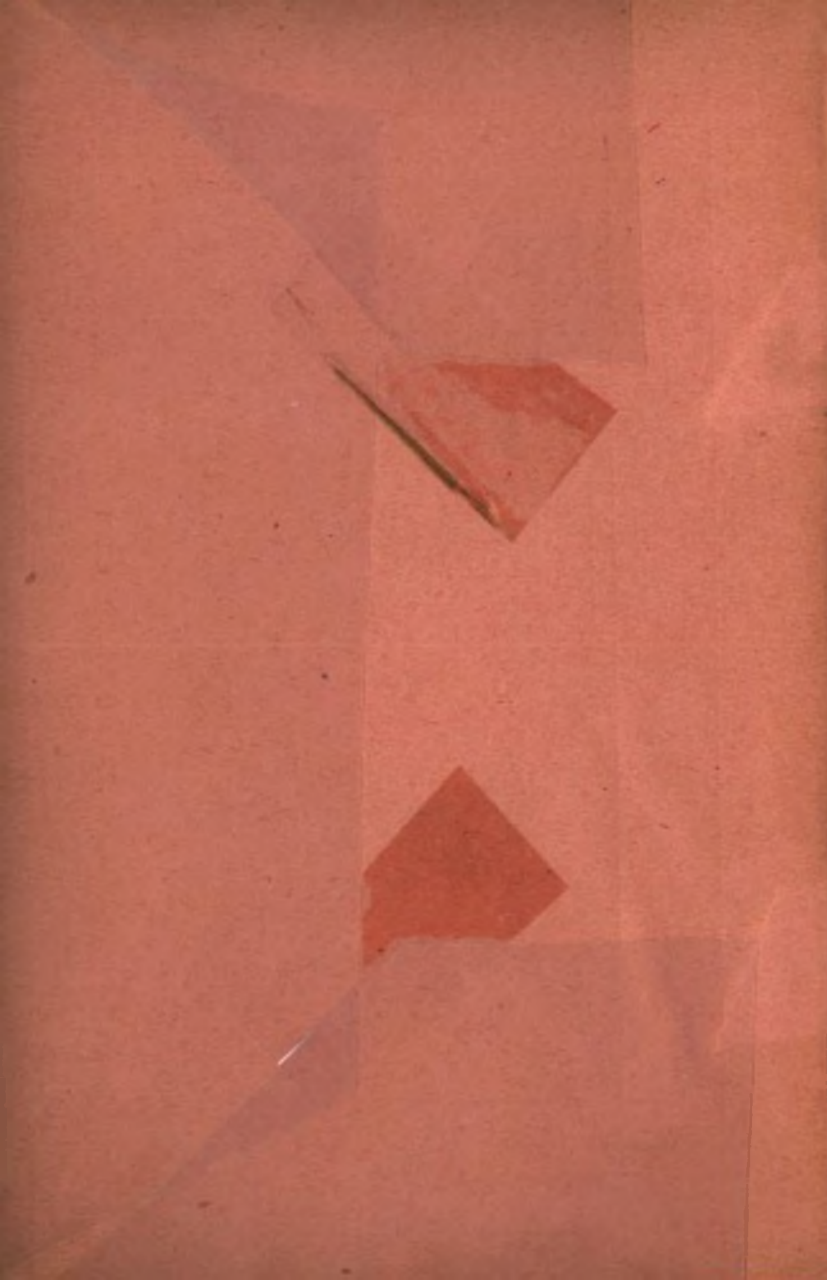
TJEDNOCZNE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAJČZ. SIKŮR, ŠIŽEN I WYŠEŁ, SP. AKC.

LWÓW — WARSZAWA

1925

404



371276

~~00404~~

BRONISŁAW GEBERT

JAK UCZYĆ HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ

ROZWAŻANIA I WSKAZANIA
DLA NAUCZYCIELA

WYDANIE DRUGIE

L. 566a



K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ., SP. AKC.

LWÓW - WARSZAWA

1925

81



9385

UP - Kraków BG



1050156269



Skład i druk wykonano w zakładach graficznych „Książnica-Atlas”
we Lwowie.



WSTĘP¹⁾.

Nauczanie historii w szkole powszechnej nie jest rzeczą tak łatwą, jakby to się napozór wydawać mogło. Dobre nauczanie, należyte realizowanie myśli, zawartych w nowych programach, wymaga od uczącego, obok wiedzy fachowej, również znajomości metodyki tego przedmiotu. Niestety metodyka historii nie jest dotąd należycie ustalona, zwłaszcza w porównaniu z metodyką przedmiotów, jak np. filologia, matematyka, mających za sobą w szkolnictwie starą tradycję nauczania, lub jak z nowszych przedmiotów przyroda, której metodyka, ze względu na charakter tej dyscypliny, jest bądź co bądź ustalona.

W czasopiśmie fachowych doby ostatniej pojawił się szereg artykułów²⁾, w których autorowie zajmują się bądźto

¹⁾ Publikację niniejszą stanowi odczyt, wygłoszony na kursie instruktorakim dla inspektorów szkół powszechnych, urządzonym staraniem Kuratorium Okr. Szkol. Lwowskiego w kwietniu 1923 we Lwowie.

²⁾ Krotoski: Jakic są zadania historii w szkole powszechnej (Przyjaciel Szkoły, 1922, z. III). — Grocie: Historia w szkole powszechnej (Tamże, z. V—VI). — Krotoski: Uwagi dydaktyczne do programu nauki historii w szkołach powszechnych (Szkoła Powszechna, 1921, z. II). — Górzycki: Zjawiska bezpośrednie w nauczaniu historii (Nowe Tory, 1921, z. III). — Orłów: O nauczaniu historii (Przegląd Pedag. 1922, z. IV). — Gąsiorowska: Nauczanie historii w szkole powszechnej (Praca Szkolna, 1924, Nr. 1—4). — Witkowska: O nauczaniu historii ojczystej (Ruch Pedag. 1922, Nr. 9—10). — Kupczyński: Historia (Podr. Encyklopedia pedag. — T. I, 1923).

Z publikacji odrębnie wydanych: Bobek: Elementarna nauka historii. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół ludowych, cz. I, 1916. — Bobek: Uwagi o nauczaniu historii w szkole powszechnej, 1916. — Mościcki: Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych, 1925. — Orsza: O nauczaniu historii Polski w szkole początkowej, 1915. — Sobiński: Uwagi metodyczne o nau-

krytyką treści programów historii, bądźto pewnemi zagadnieniami specjalnemi z zakresu dydaktyki tego przedmiotu. Całokształtu metodyki historii, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania historii w myśl programów szkoły powszechnej, dotąd nie posiadamy. Rzeczą Ministerstwa W. R. i O. P. będzie zapewne postarać się o wydanie tego rodzaju „vademecum” dla nauczycieli szkół powszechnych, same bowiem wskazówki metodyczne, pomieszczone pod koniec programu historii, z natury rzeczy fragmentaryczne, sprawy tej należycie nie rozwiązują.

W rozważaniach naszych zamierzamy omówić kolejno: 1) cel nauczania historii; 2) dobór i rozkład materiału; 3) tok lekcji i formę nauczania; 4) środki pomocnicze nauczania; 5) dwa przykłady lekcji pokazowych; wreszcie 6) środki ulepszania metody.

I. CEL NAUCZANIA.

Cele ogólne. Przez długi czas odmawiano historii należnego jej miejsca w ramach programu przedmiotów szkolnych. Główny zarzut, jaki stawiano tej dyscyplinie, był ten, że historia nie kształci formalnie umysłu uczniów, że podaje jedynie wiedzę materialną i to nieraz problematycznej wartości. Historji nie było w programach nauczania nietylko w starożytności i w wiekach średnich, ale i w czasach nowożytnych wprowadza ją dopiero i ustala w murach szkolnych potężny rozkwit nauk historycznych XIX wieku. Wiemy dobrze, jak po macoszemu traktowały rządy zaborcze naukę historii, zwłaszcza polskiej. Pamiętamy również, ile to wycierpiały ofiarne jednostki, a jak mimo to obfity był ich plon w kierunku narodowego uświadamiania pokoleń przez tajne

czaniu historii, 1910. — Wańczura: Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej, 1923.

Z literatury obecnej podstawowemi pracami w tej dziedzinie są: Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode, oraz Seignobos-Langlois: Introduction aux études historiques (praca wydana też w języku polskim, w tłum. W. Górkowej, wyd. Wiedza i Życie, 1912).

Wymieniona powyżej praca Mościckiego podaje obszerniej literaturę przedmiotu (str. 135—141).

nauczanie dziejów ojczystych, zwłaszcza na tych terytorjach, w których rządy zaborcze jasno zdawały sobie sprawę z roli, jaką spełniać musiała nauka tego przedmiotu w kierunku uświadamiania i podtrzymywania kultu przeszłości ujarzmionego narodu. Stąd też w programie ministerjalnym mamy, obok języka polskiego, tak silnie podkreślone znaczenie nauki historii w szkole powszechnej, która ma młodzież nie tylko zaznajomić z przeszłością, ale zarazem dać jej odpowiednie zrozumienie teraźniejszości, a także jednostkę przygotować do przyszłego zbiorowego życia w społeczeństwie.

Jednym z pierwszych, bezpośrednich celów¹⁾ historii jest bez wątpienia zaspokojenie ciekawości jednostki, żadnej poznania przeszłości. Ale żądę tę widzimy nie tylko w żmudnej pracy źródłowych dociekań nad przeszłością uczonego badacza historii. I nauczyciel, gdy z dziatwą stanie przed zabytkiem przeszłości, czy to przed ruinami zamku, czy przed starym grobowcem, zasypany będzie przez młodzież pytaniami. Będzie mógł na nie odpowiedzieć na podstawie znajomości historii danego zabytku, przeszłości danej miejscowości lub kraju.

Celem nauki szkolnej jest podanie wychowankowi pewnego zasobu wiedzy materialnej z zakresu historii. Wiedza ta bowiem jest niezbędną dla każdego człowieka inteligentnego. Im lepiej pogłębi szkoła u ucznia znajomość podstawowych zagadnień przeszłości, tem lepiej wychowanek pojmie i zrozumie teraźniejszość. Cały bowiem, nieraz tak skomplikowany, splot przejawów politycznych i kulturalnych życia współczesnego jest przecież wynikiem łańcucha przyczyn i skutków, powstałych w odległej nieraz przeszłości. To też racjonalnie prowadzona nauka historii dopomóż szkole do spełnienia jej głównego zadania, jakim jest: odpowiednie urobienie obywatela do przyszłego życia w państwie.

Walory wychowawcze. Przypatrzmy się teraz bliżej, jakie walory wychowawcze ma nauczanie tego przedmiotu w szkole. Boć i historia spełniać powinna podstawowy

¹⁾ Cele ogólne historii najlepiej ujął Mayer: *Geschichte des Altertums*, t. I, (wstęp).

postulat szkoły: wychowywania przez nauczanie¹⁾, w przeciwnym bowiem razie nie byłoby dla niej należnego miejsca w ramach przedmiotów szkolnych.

Przedmiotem zarówno badań, jak i nauczania historii, to człowiek danej epoki, występujący na widowni dziejowej bądź jako wybijająca się wyraźnie wśród swego otoczenia jednostka, bądź też jako działające masy. Historia uczy nie tylko poznawać cechy charakterystyczne jednostek wybitnych, działających w danym środowisku, ale jest dobrą szkołą znajomości życia społecznego, kultury ludzkiej, tak materialnej, jak i duchowej, postępu ludzkości, wspieranego, bądź też hamowanego przez różnorodne wydarzenia natury politycznej, warunki ekonomiczne, socjalne. Pełno ma młodzież w tej nauce przykładów miłości Boga, ojczyzny, ideałów wszechludzkich. Walory etyczne działają silnie na umysł młodociany bądź wprost, bądź drogą kontrastu. Historia, formułując sąd o ludziach i wypadkach dziejowych, zaczepia o dziedzinę psychologii, przy rozpatrywaniu związków przyczynowych między faktami dziejowymi uczy logicznego rozumowania²⁾ i tą drogą kształci i zaostża zmysł krytyczny. Ręką rozumnego nauczyciela kierowana nauka tego przedmiotu wpoi w młodzież bardziej wyrozumiałą ocenę rzeczy dawnych, które na tle danej epoki były przecież nowe, a niekiedy i dobre, a które nam dziś, w świetle postępu ludzkości, wydają się nieraz naiwnie dziecinne, o ile nie wprost barbarzyńskie i trudne do zrozumienia³⁾. A tego rodzaju wyrozumiałość, wpajana przez szkołę w umysły młodzieży, tak zazwyczaj pochopnej do wydawania ryczałtowych, krzywdzących sądów, przyda się niewątpliwie przyszłemu obywatelowi, zwłaszcza u nas, w okresie zacierzewienia i walk partyjnych w społeczeństwie.

Nauka historii, budząc w młodzieży sympatię, a nieraz i entuzjazm do rzeczy wzniosłych, zaś pogardę i odrazę do rzeczy złych, wznieca w umysłach młodocianych chęć do

¹⁾ Por. Jaeger: *Didaktik und Methodik d. Geschichtsunterrichts*, 1905, (str. 8—13).

²⁾ Por. Orłów: *O nauczaniu historii* (j. w.), str. 307.

³⁾ Por. Rusch: *Methodik des Unterrichts in der Geschichte*.

naśladownictwa poznanych ideałów¹⁾ — działa zatem odpowiednio na uczucie wychowanka, zapładnia fantazję, może wpływać dodatnio na wolę i charakter, a w następstwie rodzić ludzi zdolnych do czynu. Wszak pierwowzorem dla Aleksandra Macedońskiego były — wedle słów jego biografów — czyny i sława męznego Achillesa, z Homera Iliadą miał się kłaść do snu zamłodu późniejszy zdobywca starożytnego Wschodu. Plutarcha „Żywoty sławnych mężów“ miały być ulubioną lekturą w młodości Napoleona I. Sędziwy hetman Żółkiewski, pisząc swój testament przed bohaterem zgonem na polach cecorskich, pomieszcza w nim, w przestrojach dla syna charakterystyczne słowa odnośnie do potrzeby znajomości historii: „Miałem i sam nie małą wiadomość historii i w biegu spraw siłam się tem ratować, żem przeszłych wieków sprawy wiedział“.

Znaczenie nauki dziejów ojczystych. Rozumie się, że nauczycielowi przedewszystkiem zależeć będzie na tem, ażeby młodzież na podstawie odpowiednich przykładów, zaczerpniętych z naszej przeszłości, doprowadzić do należytego zrozumienia własnego społeczeństwa, jego zwyczajów, obyczajów, instytucyj, słowem różnorodnych form życia państwowego i społecznego. Koroną tego nauczania ma być nauka o Polsce współczesnej na stopniu najwyższym. Stąd wybitne znaczenie historii ojczyznej w programie: ona powinna być początkiem i ośrodkiem nauki dziejów. Jej celem będzie przez poznanie „górnej i chmurnej“ naszej przeszłości wzniecić miłość ojczyzny, wzbudzić zdolność do ofiarnej pracy dla społeczeństwa, nauczyć dla ochrony jego bytu, dla obrony wolności narodu, w potrzebie nawet życie poświęcić, słowem: wychować dobrego człowieka-obywatela.

Potrzeba uświadomienia sobie celów nauczania. Jest to postulat niezbędny, zwłaszcza w państwie, jak Polska, o ustroju nawskróś demokratycznym, aby przyszły obywatel należycie poznał, rozumiał, chciał i potrafił wykonywać swe prawa i obowiązki w społeczeństwie, w któ-

¹⁾ Por. Danysz: Metoda dydaktyczna (odbitka z Encyklopedji Wychowawczej), str. 14.

rem mu następnie, jako jednostce samodzielnej, żyć wypadnie.

Nauczyciel, któryby sobie uprzednio jasno nie zdał sprawy z celów nauczania historii, nie może uczyć dobrze tego przedmiotu. Może i wyczerpie, „odrobi“ materiał przepisany programem, lecz bez należytego uświadomienia sobie celu swej pracy, zadania głównego, nakreślonego myślą przewodnią instrukcji do programu, nie spełni.

II. MATERJAŁ HISTORYCZNY — JEGO DOBÓR I ROZKŁAD.

Dobry wybór materiału historycznego tak co do ilości, jak i jakości, odpowiedni rozkład materiału na poszczególne lata nauki, zależnie od pojemności umysłu dziecka, jest rzeczą wagi zasadniczej i od niego w znacznej mierze zawisło osiągnięcie zamierzonych wyników nauczania¹⁾.

Ogólny rozkład materiału — dwustopniowość nauczania. Wybór materiału podaje obowiązujący program nauczania i to szczegółowo²⁾. Nowością programu jest przede wszystkim to, że w III i w IV oddziale wprowadza naukę historii jako przedmiotu osobnego, gdy dawniej na tym stopniu dziecko uczyło się wstępnych wiadomości historycznych na lekcjach języka polskiego, na podstawie ustępów treści historycznej, pomieszczonych w czytankach polskich.

Nauczanie w oddziale III i IV ma się odbywać bez podręcznika, którego działwa używa dopiero w oddziale V i VI. Wynika już z tego pośrednio — uzasadniona też różnicą wieku młodzieży — dwustopniowość nauczania historii: stopień niższy (III i IV rok) i wyższy (V i VI rok). Z tej dwustopniowości musi sobie również zdawać sprawę nauczyciel, gdyż wpłynie to na jego formę nauczania zależnie od przygotowania umysłowego działwy.

Materiał III oddziału. Materiał, przeznaczony do nauki w III oddziale, który obowiązuje we wszystkich szkołach po-

¹⁾ Por. Sobiński: Uwagi metodyczne (j. w.), str. 17.

²⁾ Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych — Historia, wyd. Min. W. R. i O. P.

wszelnych¹⁾, to szereg obrazów historycznych, wprawdzie chronologicznie zestawionych, ale eklektycznie dobranych, przy pomocy których nauczyciel ma omówić z dziećmi we formie odpowiednich pogadarek najbardziej charakterystyczne osoby działające, oraz wydarzenia z dziejów ojczystych od początku aż do doby najnowszej włącznie. Mają to być obrazy żywe, grupowane dokoła wybitniejszych postaci historycznych lub wypadków dziejowych, ujęte i unaocznione konkretnie, o ile możliwości bez abstrakcyj, których umysł dziecka na tym stopniu zrozumieć nie może²⁾.

Materiał IV oddziału. Materiał w IV oddziale to szereg różnorodnych cyklów, pozostawionych nauczycielowi do wyboru, zależnie od indywidualności jego uczniów i warunków lokalnych. Celem cyklów pogłębienie przerobionego materiału z roku ubiegłego zależnie od postawionego zagadnienia. Na dojście do pewnej syntezy, przy rozumnie kierowanej współpracy uczniów, położono tu znaczną wagę. Niektóre tematy (Stosunek Polski do sąsiadów) wymagają już synchronistycznego traktowania, inne (Miasta Polski) to koncentracja historii z geografją, wkraczają w zakres t. zw. historycznej geografji, jeszcze inne (Historja Polski w obrazach) wymagają metod specjalnych, o czem będzie mowa poniżej.

Materiał V i VI oddziału. Układ materiału na rok V i VI jest bardziej jednolity, prostoliniijny. I tu mamy historję, podawaną jedynie w obrazach dziejowych, ale zwiększa się jej zakres, obejmuje ona bowiem, od prehistorji począwszy, również najważniejsze zagadnienia z historii powszechnej, wypadki ogólnodziejowego znaczenia. Uwzględniono tu głównie wydarzenia, które w skutkach przetrwały po dzień dzisiejszy (np. wynalazek prochu, druku, odkrycie Ameryki, wielką rewolucję francuską i t. p.), oraz te, które ściślej się łączą z dziejami Polski. Po za tem historja ojczysta i na tym stopniu nauczania pozostaje ośrodkiem nauki; współczesne polskim wypadki dziejowe stanowią niejako tło, niezbędne podmalowanie do należytego zrozumienia dziejów ojczystych.

¹⁾ Program (j. w.) — Dodatek, str. 10.

²⁾ Por. Sobiński: Uwagi metodyczne (j. w.), str. 31.

Uwzględnianie materiału zależnie od jego wartości. Nie jest celem niniejszej publikacji zajmować się oceną treści i układu programu: krytyka rzeczowa tego rodzaju należy przed inne forum. Rzeczą szkoły jest starać się możliwie jak najlepiej realizować wymagania obowiązującego programu, celem zaś naszych rozważań podkreślić myśl przewodnią programu, oraz podać pewne wskazówki do realizowania programu w praktyce.

Instrukcja, dołączona do programu, zaznacza pośrednio, że podany program jest programem maksymalnym, który nie obowiązuje i obowiązywać nie może w szkołach niżej zorganizowanych. To pewna, że wykonanie programu w całej rozciągłości wymaga dużej sprawności ze strony uczącego, oraz należytego przygotowania umysłowego u młodzieży, nie mówiąc już o sprzyjających warunkach lokalnych. Dla Wydziału Programowego Ministerstwa byłyby bardzo instruktywne zestawienia na temat: *a)* czy, względnie o ile, wyczerpać się daje program, przeznaczony na III oddział; *b)* które z cyklów, zostawionych do wyboru w IV oddziale, nasze szkoły przede wszystkim uwzględniają, a które, i dlaczego, pomijają; *c)* na jakie trudności natrafia szkoła w przerabianiu materiału na stopniu wyższym (V i VI oddział), oraz czy, i które, zagadnienia programowe na tym stopniu z konieczności pominięto¹⁾.

Nowy program przesuwą w rozkładzie materiału punkt ciężkości na czasy najnowsze. Jest to postulat z jednej strony zupełnie słuszny, gdyż doba obecna, co ważne zwłaszcza dla nas Polaków, jest bezpośrednim wynikiem wypadków

¹⁾ Zestawienie powyższe, dokonane przez inspektoraty, byłyby bardzo interesujące i dla przyszłych prac Wydziału Programowego pożądane. Doświadczenie uczy, że niektóre szkoły wyczerpują w III oddziale tylko połowę materiału przepisanego, a drugą przenoszą na rok następny (IV oddział). W oddziale IV nigdzie przy wizytacji szkół nie spotkałem przerabianego cyklu II (Stosunek Polski do sąsiadów), oraz IV (Nasze miasta); forytowano głównie cykl III (Z walk o niepodległość) i I (W służbie ojczyzny).

Ostatnio pojawiły się opracowania, mające na celu ułatwić nauczycielowi prowadzenie nauki wedle tych przepisanych cykli, jak np. Kisielewskiej: „W służbie ojczyzny” — (wyd. „Książnicy Polskiej”), lub prof. Kucharskiego: „Grottger”, „Matejko” — (wyd. Ossolineum).

dziejowych epoki najnowszej, z drugiej jednak strony zaprzeczyc się nie da, że procesy dziejowe w historii nowożytnej, a zwłaszcza najnowszej, są bardzo skomplikowane, występują w nich na widownię, obok jednostek, w znaczniejszej mierze masy, nurtują wielorakie prądy społeczne, odgrywają dużą rolę intrygi dyplomacji — słowem są to procesy zawite, dla umysłu dziatwy ciężkostrawne. Będzie też niewątpliwie rzeczą sprytu nauczyciela ominąć zgrabnie następujące się przy tem trudności, a mimo to spełnić postulat nakazany.

Pamiętać też powinien nauczyciel o naczelnej zasadzie dydaktycznej, że i przy nauce historii nietylę zależy na ilości, ile raczej na jakości podawanej wiedzy. Stąd fakty mało pouczające lub za trudne należy opuścić, aby starczyło czasu na pogłębienie wydarzeń o istotnej wartości historycznej. W myśl tej zasady może nie powinien nauczyciel, uczący na III stopniu według planu B, pomijać postaci Chrobrego, właściwego twórcy państwa polskiego (choć go plan B pominął), nie popełni natomiast — zdaniem naszym — przestępstwa nauczyciel, jeśli nawet w oddziale VI pominie z braku czasu np. Szymona Konarskiego, postać coprawda ofiarną, ale przecież epizodyczną.

Zasadniczo się myli, kto przypuszcza, że jest celem nauki III oddziału wyuczać dzieci całości historii polskiej. Wpajanie w umysły dziatwy wiadomości o wszystkich Leszkach i Mieszkach i to nieraz z datami ich panowania (co się niestety jeszcze zdarza!) — jest zbrodnią dydaktyczną, a wyniki takiego nauczania są prawie żadne. Naukę na tym stopniu traktować należy wyłącznie jako wstępną propedeutykę do dziejów ojczystych, jej celem właściwie jest wprowadzić dziatwę w sferę elementarnego myślenia historycznego, w zrozumienie najniezbędniejszych dla dalszej nauki terminów historycznych. Wiedzę materialną, t. j. pewien niewielki zasób wiadomości najogólniejszych z zakresu dziejów ojczystych, młodzież zdobędzie sobie przytem oczywiście.

Punkt wyjścia przy nauczaniu. W myśl postulatów dydaktycznych podawać należy w szkole powszechnej dziatwie jedynie nieskomplikowane procesy dziejowe. Punktem wyjścia przy nauce ma być wieś rodzinna, zabytki danej

okolicy, których jest poddostatkiem w „krajnie mogił i kurhanów“, względnie przeżycia, czy też obserwacje dziatwy — o ile je ma — z okresu ostatniej wojny światowej. Gdy brak zabytków ściśle historycznych w jakiejś okolicy, to nie zabraknie tam przecież pewnych urządzeń kulturalnych (szkoła, kościół, gościniec, kolej i t. p.), a i te mogą być również punktem wyjścia przy nauce historii, w której kultura, postęp ludzkości tak ważną odgrywa rolę. Zresztą życie małego organizmu społecznego, jakim jest wiejska gmina, da nauczycielowi niejednokrotnie sposobność wprowadzania młodzieży w sferę pewnych pojęć, czy zagadnień dla nauki historii zasadniczych, jak władza (wójt), prawo własności (granica gruntów prywatnych), życie gospodarcze i t. p. A do tych pojęć, obserwacyj, znanych już dziecku z otoczenia, przyjdzie nauczycielowi uciekać się w ciągu dalszej nauki historii niejednokrotnie, a życzyłyby sobie należało, aby uciekał się do porównań, zestawień tego rodzaju możliwie często, ilekroć tylko odpowiednia analogja się nadarzy. Wyjście przy nauczaniu historii, podobnie jak przy geografji, od wioski rodzinnej, a potem dopiero przejście do państwa własnego i poza nie — to postulat dydaktycznie słuszny, racjonalny.

Legendsy. O ile dzieje ojczyste stanowią ośrodek nauczania historii w szkole powszechnej, o tyle dzieje legendarne (legendsy, podania) stanowią wstęp do tej nauki. Należy na nie na stopniu elementarnym szczególną zwrócić uwagę. W konstrukcji bowiem legendsy łańcuch przyczyn i skutków jest bardziej zwarty i dzięki temu łatwiej przystępny dla umysłu dziecięcego. Po za tem silnie do duszy dziecka przemawia cały świat fantastyczny, bohaterstwo osób działających, pełno w legendsach scen wzruszających, a nawet etycznych walorów. A bajek przecież dziecko tak chętnie słucha i żąda ich natarczywie od swego otoczenia i to już w zaraniu swej młodości. Korzystać z tego pędu młodocianego powinna szkoła racjonalnie! Inna rzecz, że nauczyciel podkreśli przy nauce legendarność podania (nieraz, jak np. przy smoku wawelskim, same dzieci na to wpadną), zanim przejdzie do właściwej historii.

Uzupełnienie materiału historycznego. Wiele materiału legendarnego młodzież poznaje już przy nauce języka

polskiego. W czytankach polskich znajduje działwa nadto szereg opisów dawnych zwyczajów, obyczajów, wiele szczegółów biograficznych, wierszy historycznych i t. p., z czego niewątpliwie nauczyciel przy nauce historii skorzystać nie omieszka. Dużo pojęć zasadniczych poznaje, lub poznała już działwa przy nauce historii biblijnej; są to pojęcia takie, jak np. król, kapłan, lud, życie narodów, anarchja, bunty, niewola, rozkwit i upadek państwa i t. p. Pewnych zresztą wiadomości historycznych uczy się działwa przygodnie, jak np. z okazji przedstawień, obchodów, rocznic (listopadowa, styczniowa, majowa) — odczytów i t. p.¹⁾. Znane już wiadomości nauczyciel tylko wydobywać będzie od uczniów heureka, aby nie marnować czasu i nie nudzić młodzieży ponownem omawianiem rzeczy znanych.

Dobór materiału zależnie od płci wychowanków. Nie raz słyszy się wyrażane życzenie, że należałoby różniczkować materiał historyczny, zależnie od sfery zainteresowań płci. Gdy chłopca interesują bardziej wojny, nie widać zainteresowania w tego rodzaju zagadnieniach u dziewcząt. Są to jednak postulaty natury drugorzędnej, a zresztą niezbyt trudne do indywidualnego potraktowania w szkole. Dobrze więc postąpi nauczycielka w szkole żeńskiej, gdy zamiast pogłębiać szczegóły wojenne z uczenicami, zajmie się bliższem omówieniem typów niewieścich (Spartanki, Rzymianki, czy naszej Wandy, Kingi, Jadwigi, Chrzanowskiej) — czy wreszcie pewnej gałęzi przemysłu (np. przędzalnianego), o ile specjalne zainteresowanie dziewcząt, czy dane środowisko pracy tego wymaga.

III. TOK LEKCJI I FORMA NAUCZANIA.

Podział lekcji na części. Tok ogólny lekcji określają w programie wskazówki dydaktyczne. Lekcja składa się z trzech zasadniczych części: odpytania tak zw. starej lekcji, z podania nowej, z powtórzenia świeżo po-

¹⁾ Por. Gebort: Jak uczyć żołnierza dzieciów ojczystych, wyd. II (nakł. Uniw. żołnierskiego VI armji), gdzie omówiono szczegółowo przygodne nauczanie historii drogą pogadarek, wykładów, odczytów, z obrazu i przez zwiedzanie zabytków.

danego materiału. Kolejności powyższego toku lekcji pod żadnym warunkiem odwracać nie wolno! Znany nasz pedagog, prof. Danysz nazywa nauczyciela, któryby chciał odwracać ten naturalny tok lekcji i zaczynał godzinę np. nową lekcją, pedagogiem z pod ciemnej gwiazdy¹⁾.

Podstawowe warunki skuteczności nauczania zależne od osoby nauczyciela. Do skutecznego prowadzenia lekcji winien nauczyciel posiadać: wiedzę fachową, odpowiednie przygotowanie na daną godzinę, oraz pewną zręczność dydaktyczną. Zasób wiedzy fachowej jest konieczny, gdyż, aby dobrze uczyć jakiegoś przedmiotu drugich, trzeba odnośną wiedzę samemu wprzód posiadać, w przeciwnym bowiem razie popularyzuje się w szkole błędy lub wprost uczy fałszu. Nauczyciel nie powinien być tylko „o jedną lekcję mądrzejszy od ucznia“, ale powinien poznać należycie przedmiot, którego ma uczyć, aby mieć niezbędny pogląd na całość materiału. Bez przygotowania się na daną lekcję, bez obmyślenia toku lekcji, tak ogólnego, jak i w szczegółach, bez przygotowania pomocy naukowych i szeregu środków, mogących naukę czy to uzmysłowić, czy ożywić — niepodobna lekcji dobrze prowadzić. Pamiętać o tem powinien zwłaszcza nauczyciel początkujący, któremu brak jest należytej wprawy dydaktycznej. Zręczność dydaktyczna zależy, co prawda, w dużej mierze od indywidualności danego osobnika, ale i tę nabyć może czasem nauczyciel na podstawie praktyki i znajomości odpowiednich metod. Gdy ją posiędzie, lekcja przez niego prowadzona staje się prawdziwą biesiadą dla umysłów dziecięcych, a samemu nauczycielowi daje zadowolenie chyba najwyższe, jakie go w zawodzie jego spotkać może. Nauczanie bowiem jest sztuką, a nie rzemiosłem, i to sztuką bardzo subtelną, zwłaszcza na stopniu elementarnym.

¹⁾ Por. Danysz: Z praktyki szkolnej (Odbitka z Muzeum, Lwów, 1904, str. 17). Koncept odwracania logicznego toku lekcji pochodzi stąd, że nauczyciel uważa wykład swój za najistotniejszą część lekcji i lęka się, aby mu tej części dzwonek nie przerwał, z pogłębienia materiału przez odpytywanie nie zdaje sobie sprawy należytej, uważa go za część nużącą, drugorzędną. Nh. uczniowie pod ławkami uczą się wówczas starej lekcji, z której po wykładzie będą pytani.

Ogólne formy nauczania. Przy nauce historii w szkole powszechnej obie podstawowe formy nauczania są w ciągłym użyciu, t. j. dialog i wykład. W pierwszej i trzeciej części lekcji przy pomocy dialogu, drogą heurysty wydobywamy od uczniów wiadomości, już poznane, stosując przytem metodę objaśniającą i wywodzącą; część druga lekcji to wykład, w czasie którego podajemy nową wiedzę, metodą przedstawiającą, dogmatycznie. W pierwszej i trzeciej części uczniowie zachowują się bardziej czynnie, w drugiej zaś więcej biernie.

Nauczyciel winien sobie dobrze zdać sprawę nietylko z tego, czego ma uczyć, ale i jak ma uczyć¹⁾. Stąd znajomość metody nauczania jest rzeczą niezbędną, aby nie popaść w szablon, manierę. Niestety w szkolnictwie naszym mamy wiele jednostek zmanierowanych, które idąc wyłącznie własnymi drogami, niczego i od nikogo nauczyć się nie chcą, a częstokroć już i nie mogą.

Wzbudzenie nastroju u uczniów. Przed rozpoczęciem lekcji właściwej nauczyciel postarać się musi o wywołanie odpowiedniego nastroju w klasie. Umysł dziecka powinien być odpowiednio do lekcji nastrojony, gdyż dobry nastrój to kapitał, z którego nauczyciel czerpać będzie w czasie nauki. Obok nastroju zewnętrznego (wywołanie ciszy, zamknięcie książek, skicrowanie wzroku na nauczyciela), nauczyciel starać się będzie o przygotowanie nastroju wewnętrznego, aby przygotować apercpcję tych wyobrażeń, które na lekcji wywołać pragnie²⁾.

Przerabianie starej lekcji. Następnie dopiero rozpocznie się przerabianie materiału starej lekcji, którego celem:

¹⁾ Por. Danysz: Metoda dydaktyczna (Odbitka z Encyklopedji Wychowawczej), Warszawa, str. 3.

²⁾ Oczywiście, na nic się przydadzą wszelkie rady w tym kierunku, jeśli nauczycielowi brak należytej powagi, która do wzbudzenia nastroju w klasie jest nieodzowna. Często samo pojawienie się nauczyciela wywołuje już w klasie pożądany nastrój zewnętrzny. Nieraz wystarczy pytanie: „Co mieliśmy do powtórzenia na dzień dzisiejszy?” — a już skupia się uwagę działwy na przedmiot, który ma być bliżej omawiany i osiąga się w ten sposób nastrój wewnętrzny.

odświeżenie, pogłębienie, sprostowanie oraz utrwalenie wyobrażeń i sądów, uprzednio nabytych. Odbywać się ono będzie zapomocą zręcznego dialogu nauczyciela z klasą, w którym forma stawianych pytań gra rolę pierwszorzędną¹⁾. Ponieważ jest to nauka zbiorowa, nauczyciel szachuje w pierw pytaniami całą klasę, zanim wywoła nazwisko danego ucznia. Zakres pytań winien być wprzód, zależnie od celu lekcji, dobrze obmyślany bodaj w zarysach ogólnych, żeby nie rzucać tak zwanych dzikich pytań, które rwą lekcję, ucznia dezorientują, a zainteresowanie ogólne osłabiają. Pytanie powinno być nieskomplikowane, treściwe, o ile możliwości podniecające, zawsze też zastosowane do stopnia rozwoju umysłowego ucznia. O ileby i to zawiodło, należy uczniowi postawić pytanie dodatkowe, naprowadzające.

Niestety ta forma dialogu jest przy nauczaniu historii w szkołach naszych częstokroć bardzo nieudolna. Jakżeż często spotykamy stereotypowe pytania w rodzaju: „Co wiesz o królu takim, a takim?” — poczem następuje recytowanie, mechaniczna reprodukcja materiału lekcyjnego z książki, kontynuowana przez wywoływanie następnych uczniów rozkazem: „Ty dalej!”. Wszak nierzadko słyszymy w szkole pytania, względnie polecenia tej treści: „Co wiesz jeszcze o tym królu?” lub: „Mów wszystko, co wiesz o tym królu!”. Jak często irytuje się nauczyciel, gdy uczeń na zbyt ogólnikowo postawione pytanie, np. „Co wiesz o Chrobrym” — odpowie: „Był królem polskim”. Ostatecznie odpowiedź na powyższe pytanie była niezła, zwłaszcza gdy uczeń nic więcej o Chrobrym nie wiedział — ale odpowiadający zirytował nauczyciela, który pragnął reprodukcji wszystkiego, co o Chrobrym dzieciom opowiadał, lub co o tym władcy w podręczniku napisano. Tego rodzaju odpytywanie w szkole, może i wygodne dla nauczyciela, za leniwego, aby pomyśleć nad stosownem wystylizowaniem pytania dalszego, naprowadzającego, sprowadza naukę historii do bezmyślnego, czysto pamięciowego werbalizmu szkolnego. O kształceniu formalnem

¹⁾ W rozważaniach naszych sięgamy celowo do przypomnienia elementów nauczania, albowiem wiemy, jak wielką szkodę lekcji wyrządza ich niezajomość lub lekceważenie przez nauczyciela.

umysłu niema mowy przy takim prowadzeniu lekcji, ulotni się też rychło i ta szczypta wiedzy materialnej, którą dziecko jedynie mechanicznie opanowało.

Pytanie dydaktyczne, a więc takie, na które pytający zna odpowiedź, a pytany nie zawsze, powinno być tak sformułowane, aby na nie była możliwa jedna tylko odpowiedź. Pytania, dopuszczające wiele różnych odpowiedzi, nie posuwają toku lekcji naprzód, rozdrażniają nadto i pytającego i pytanego. O ile pytanie „dlaczego“ — oczywiście dostosowane swą treścią do umysłu dziecka — może i powinno być często używane, by wdroyć ucznia do logicznego myślenia, o tyle pytanie „coby było, gdyby“ (np. *gdyby nie spóźnił się Poniński z pomocą Kościuszce pod Maciejowicami*) — jest zupełnie nie na miejscu, jako pytanie zgoła niehistoryczne.

Często uczący mało lub też zupełnie nie zdają sobie sprawy przy nauczaniu z różnicy między umysłowym rozwojem dziatwy na niższym, a wyższym stopniu. Stąd pochodzi, że stawiają wymagania za wysokie na niższym stopniu, a odwrotnie prowadzą za naiwnie naukę na stopniu wyższym. Ponieważ zaś uczący winien stosować się do uczniów, a nie odwrotnie, przeto zróżniczkowanie formy nauczania jest tu konieczne.

Na niższym stopniu odpytywanie przerobionego materiału będzie miało z natury rzeczy charakter przecieź bardziej reprodukcyjny. Operowanie materiałem historycznym musi tu być jak najmniej skomplikowane. Inaczej na stopniu wyższym. Tu już pewne operowanie faktami historycznymi jest nietylko pożądane, ale i wskazane.

Przy odpytywaniu powinien być przerabiany materiał zazwyczaj ujęty z innego stanowiska, czy oświetlenia, żeby powtarzanie nie było cczą reprodukcją z książki. Już materiał, przeznaczony dla oddziału IV, daje pole do próby operowania poznanymi uprzednio faktami historycznymi, do ich pogłębiania i rozszerzania, zależnie od podstawowego zagadnienia danego cyklu. Na stopniu wyższym rozszerza się pole do różnorodnych kombinacji, gdyż rośnie zakres wiadomości historycznych przez poznanie dziejów powszechnych. Można więc pewne zagadnienia grupować geograficznie,

synchronistycznie, czy logicznie. Tak np. zestawiać można i porównywać typy postaci podobnych, jak Leonidasa ze znanym już uczniom Zólkiewskim, Demostenesa ze Skargą, rolę Filipa II wobec Grecji z rolą Katarzyny II wobec Polski i t. p. Można też tu już pokusić się o zestawianie łańcucha przyczynowego w zagadnieniu np. tego rodzaju, jak „złoty wiek“ w Polsce: Złoty wiek był wynikiem ogólnego dobrobytu w Polsce, dobrobyt był następstwem rozkwitu handlu, a ten znów spowodowało otwarcie drogi Polski do morza.

Nowa lekcja. Po odpytaniu starej lekcji przystąpi nauczyciel do lekcji nowej. Lekcja ta powinna, o ile możliwości, stanowić dla siebie zaokrągloną całość, znaną jednostkę metodyczną. Już przy odpytywaniu starej lekcji powinien nauczyciel znaleźć punkt zaczepienia do nowej. Dobrze też jest podać naprzód uczniom, co będzie przedmiotem nowej lekcji. Np. jeśli przedmiotem lekcji będzie hołd pruski, to nauczyciel nawiązać musi uprzednio i odpytać o krzyżakach i o pokoju toruńskim z r. 1466, na podstawie którego mistrz krzyżacki do składania hołdu królowi polskiemu był obowiązany. Celem wzbudzenia zainteresowania nauczyciel wspomni następnie uczniom, że im bliżej opowie, jak to następcą mistrza krzyżaków składał hołd królowi polskiemu.

Następuje wykład, który tu ma formę opowiadania¹⁾. Ponieważ faktów przeszłości wskrzeszać niepodobna, a więc młodzież nie ma przed oczyma przedmiotu nauczania, przeto na opowiadającym nauczycielu ciąży cała odpowiedzialność za należyte unaocznienie uczniom omawianego obrazu historycznego.

Dobre opowiadanie jest sztuką, zależną w pierwszej linii od indywidualnych zdolności nauczyciela, ale sztuką, którą przez wprawę można udoskonalić, a w każdym razie przez pracę nad sobą ulepszyć. Opowiadanie powinno być swobodne, wygłoszone żywo, ciepło, plastycznie. Unikać przytem należy frazesu pustego, niepotrzebnych dygresyj, które gmatwają tylko obraz właściwy, oraz patosu, który

¹⁾ Próbkę tego rodzaju opowiadań z zakresu materiału III oddziału nauczyciel znaleźć może w książce Gebertów: Z naszych dziejów. (Opowiadania i czytania historyczne dla młodzieży), wyd. III. Ossolineum.

często tylko nauczyciela wobec klasy ośmiesza. Opowiadanie proste (nieskomplikowane), zwięzłe, ale odpowiednio przejrzyste, gdy przytem nauczyciel sam należycie odczuwa treść podawaną, przemawia z przekonaniem, gdy słowa jego płyną — jak to mówią — z serca do serca, takie opowiadanie potrafi naprawdę oddziaływać na wyobraźnię, na uczucie dziecka, wzruszy je a obraz dany utkwi silnie w umyśle młodych słuchaczy.

Zwłaszcza żywo, dramatycznie, powinien być przedstawiony punkt kulminacyjny danego obrazu historycznego. Jeśli tematem lekcji jest np. odsiecz Wiednia, to punktem kulminacyjnym, który uplastyczni przedewszystkiem nauczyciel, będzie opis znanego ataku husarji polskiej na namiot wezyra. W opowiadaniu nauczyciel używać nieraz będzie czasu teraźniejszego zamiast czasu przeszłego, zwłaszcza, gdy żywość akcji lub powaga chwili tego wymaga. Np. „...wówczas (pod Cecorą) sędziwy hetman Żółkiewski zabija własnego konia na znak, że cofać się nie myśli i w otoczeniu garstki swych towarzyszy rusza na wroga“.

Opowiadać należy z reguły wolno, aby — zwłaszcza na niższym stopniu — działwa myślowo nadażyć mogła za opowiadającym. Wystrzegać się należy przy opowiadaniu robienia sztucznego nastroju lub mdłego moralizowania — rzecz, opowiadana poważnie i z odczuciem, już treścią swoją działać powinna na słuchaczy i w duszy dziecka wywołać wynik pożądany. Dodawać chyba zbyteczne, że rozsądny nauczyciel starać się będzie unikać wszelkich momentów drastycznych, zwłaszcza takich, któreby w czemkolwiek uczniów innych narodowości lub religij urazić mogły.

Zakres treści opowiadania normuje program. Ale i w tym zakresie więcej czasu poświęci nauczyciel w szkole omawianiu postaci bohaterów czynnych, pełnych życia, energii, twórczości, a nawet — tak nam dziś potrzebnej — radości życia. Czyż więc pomijać należy opisy scen ponurych z przeszłości? Niewątpliwie nie — i te drogą kontrastu działają odpowiednio; z zupełnem ich wyeliminowaniem przeszłość dziejowa byłaby jednostronnie podmalowana — lecz wybierać należy tylko momenty i postacie bardzo charakterystyczne

(np. z czasów saskich, Targowicy i t. p.), a dłużej się niemi na tym stopniu nauczania zajmować nie należy.

Przy nauczaniu winien nauczyciel wzrokiem kontrolować klasę, czy swych słuchaczy nie nuży, czy dziatwa go słucha uważnie. Dziecka bowiem nudzić pod żadnym warunkiem nie należy! Przy dobrze prowadzonym opowiadaniu dziecko, którego fantazja żąda wrażeń, żąda nasycenia, zawiśnie niejako na ustach opowiadającego. Gdy nauczyciel spostrzeże, że dziatwa się nuży opowiadaniem, powinien z miejsca użyć wszelkich środków zapobiegawczych (o środkach tych będzie mowa poniżej), byle tylko efekt jego pracy nie szedł na marne. Jeden z poważnych pedagogów robi słuszną uwagę, że nie zaszkodzi, gdy na lekcji czasem cała klasa szczerym wybuchnie śmiechem; jest to rekreacja umysłu, pożądana dla młodocianych słuchaczy, aby mogli, w skupieniu już, postępować za tokiem myśli opowiadającego. Oczywiście opowiadanie, które niema dziatwy znużyć, nie powinno trwać zbyt długo, stąd też program nakazuje, aby na nie nie więcej czasu poświęcać, niż kwadrans.

Powtórzenie nowej lekcji. Przechodzimy do trzeciej części lekcji, do powtórzenia treści lekcji nowej. Nie jest to może tak istotna część lekcji, jak dwie pierwsze, ale przecież ważna, zwłaszcza na stopniu niższym, na którym dziatwa uczy się historii bez podręcznika. Po za tem postulat dydaktyczny, żądający przeniesienia środka ciężkości nauki z domu do szkoły, wymaga, aby młodzież, przynajmniej w ryszach ogólnych, jeszcze na tej samej godzinie powtórzyła sobie treść wiedzy, świeżo podanej. Ta tylko droga jest dla nauczyciela najlepszym sprawdzianem, czy, względnie o ile treść materiału świeżo podanego dostała się do świadomości dziatwy. A jakże często przekona się wtedy nauczyciel, że cel lekcji nie został osiągnięty! Sumienny pedagog zanalizuje wówczas przebieg swej lekcji, zapyta sam siebie, czy powód niespamiętania nowej lekcji tkwił w nim samym (forma zbyt trudna, lub treść za obszerna), czy też leżał on po stronie młodzieży (brak skupionej uwagi, nieodpowiednie przygotowanie umysłowe) — i starać się będzie, o ile z braku czasu nie da się złęgo naprawić na tej samej godzinie, naprawić to na następnej przy odpytywaniu lekcji.

Na tej samej godzinie można bez trudu zapomocą odpowiednich pytań, częstokroć kilku tylko, wiadomości, świeżo podane, w należyte szeregi uporządkować, związać je, a nawet prawie że wiernie odtworzyć. Korzyść z takiego bezpośredniego powtarzania jest wielka nie tylko dla dziatwy, która już na godzinie wyucza się w ten sposób nowej lekcji, ale i dla nauczyciela, który po takim powtórzeniu widzi, nawet po kilkodniowej przerwie świątecznej, iż praca jego nie poszła na marne.

Zdarza się jednak nieraz, że przecież dziatwa, zwłaszcza na stopniu niższym, gdzie nauka historii odbywa się bez podręcznika, treści wykładu nauczyciela spamiętać nie może. Wiadomo też, iż spotkać można takie szkoły, w których nauczyciel po wykładzie dyktuje młodzieży streszczenie wykładu, lub — co jeszcze gorzej — dyktuje cały wykład. Uzasadniać szkodliwości tego sposobu prowadzenia lekcji nowej jest chyba rzeczą zbyteczną. Inna rzecz, gdy nauczyciel na tym stopniu nauki po swym wykładzie zapyta, o czym była mowa i poleci uczniom samym streścić to w jednym, czy dwu zdaniach, poczem napisze nawet to zdanie na tablicy, a uczniowie w swych kajetach. Np. opowiedziawszy o zaprowadzeniu w Polsce chrześcijaństwa, napisze na tablicy: Mieczysław I przyjmuje wraz z narodem wiarę chrześcijańską w r. 966. W domu uczeń, zajrzawszy do swego kajetu i odczytawszy powyższe zdanie, uprzytomni sobie, jak to Polska (dlaczego, kiedy, wśród jakich warunków i t. p.) stała się chrześcijańską. Tego rodzaju krótka notatka nie zabierze w szkole wiele czasu, wesprze skutecznie pamięć ucznia, pozwoli mu w domu odtworzyć szczegóły, usłyszane w szkole, wreszcie ułatwi nadzorowi domowemu kontrolę dziecka, czy idzie do szkoły należycie przygotowane¹⁾.

Tylko dobrze powtórzona lekcja może następnie być tematem zadania na tak zwanych cichych zajęciach w szkole, lub wogóle tematem zadania szkolnego, czy domowego. Na stopniu wyższym, na którym młodzież ma podręczniki, dobrze

¹⁾ W przytoczonej powyżej książce Gebertów „Z naszych dziejów“ znaleźć może nauczyciel podobne krótkie ujęcie treści materiału wyłożonego, podanego tam po każdym wykładzie.

jest wskazać uczniom, gdzie treść omawianą znajdują w książce, a nawet — o ile czasu starczy — odczytać na godzinie dany ustęp z podręcznika. Ze względu na ważność powtórzenia świeżo podanego materiału nauczyciel winien ekonomicznie dysponować czasem, by mu dzwonek szkolny — jak się to niestety nieraz zdarza — nie uniemożliwił powtórzenia nowej lekcji na tej samej godzinie.

IV. ŚRODKI POMOCNICZE NAUCZANIA.

Pomoce naukowe. Ze względu na rozwój umysłowy młodzieży szkół powszechnych uczący winien szczególnie się liczyć z psychologią dziatwy szkolnej. Jak wiadomo, cechą umysłu dzieci w tym wieku to konkretyzm, trudność myślenia abstrakcyjnego i uwagi dowolnej. Stąd wszelkie środki pomocnicze, zmierzające do odtworzenia w umysłach dziatwy możliwie wiernej wizji odległej nieraz przeszłości, winny być przy nauczaniu wszechstronnie uwzględniane. Rolę tę spełniają przedewszystkiem pomoce naukowe. Samo, choćby najbarwniejsze opowiadanie nie wystarczy tu nauczycielowi. Jakże gorąco współczuć należy z nauczycielem, który w szkole uczy historii nawet bez mapy i bez jakiegokolwiek reprodukcji obrazu historycznego!

☞ *Mapa.* Nieodzownym środkiem umysłowania nauki dziejów jest przedewszystkiem mapa¹⁾. Wypadki dziejowe odbywają się bowiem nietylko w czasie, ale i w przestrzeni. Omawianą na lekcji miejscowość (teren akcji dziejowej) musi nauczyciel wskazać równocześnie uczniom na mapie, w przeciwnym wypadku o zorientowaniu słuchaczy w omawianej treści niema mowy. Omawiany fakt dziejowy, nie przytwierdzony do miejsca, wisi niejako w powietrzu.

¹⁾ Ważne usługi przy nauce oddać może świeżo przez „Książnicę-Atlas” wydana, a przez prof. Semkowicza wzorowo opracowana: Mapa historyczna Polski.

Również „Uranja” przygotowuje wydawnictwo 3 map historycznych Polski w opracowaniach: Arnolda (Polska Piastowska), Natansonaleskiego (Polska za Jagiellonów i królów elekcyjnych) i Handelsmana (Polska nowoczesna).

Przy pomocy mapy, której na żadnej lekcji historii braknąć nie powinno, nauczyciel ma pożądaną sposobność nie tylko rekapitulować wiadomości z zakresu geografji politycznej, czy fizycznej, ale, wskazując na właściwości terenu, będzie mógł niejednokrotnie bliżej uzasadnić dany fakt dziejowy. Dla przykładu tylko warto przytoczyć, jak te warunki terenu w bitwie pod Termopilami, czy Salaminą, dopomogły Grekom w walce, uniemożliwiając równocześnie przeciwnikowi rozwinięcie pełni sił własnych. Na tle scharakteryzowania terenu walki odczuje młodzież należycie czy to atak husarji Sobieskiego z góry Kahlenbergu pod Wiedniem, czy brawurę ataku szwoleżerów Koziatulskiego pod Somosierrą. Hordy nomadów, atakujące Europę przez bramę Uralu (Hunowie, Awarowie, Węgrzy) szły stepami czarnomorskimi aż po kotlinę Węgier, ale nie dalej (z wyjątkiem łupieskich wypadów); szły one tędy, któredy piaszasty teren zapewniał ich koniom pożywienie. Droga Napoleńska przez Smoleńsk (odpowiadająca mniej więcej działowi wód między Dźwiną a Dnieprem) to prastary szlak wypadowy w walkach polsko-moskiewskich (walki o Smoleńsk). Ten to teren, oraz drugi na południe od obronnych bagien Prypeci (szlak najazdów kozacko-tatarskich) — były również dwoma głównymi kierunkami wypadowemi obu armij bolszewickich na Polskę w pamiętnym roku 1920.

b) Obrazy. Drugi, również wydatny środek pomocniczy przy nauczaniu historii stanowią obrazy¹⁾. Wiadomo, że wyobrażenia, które dwoma zmysłami (słuchem i wzrokiem) dostają się do umysłu, tkwią w nim silniej. Obrazem danym może się posługiwać nauczyciel bądź przygodnie, ilustrując nim jakąś scenę historyczną, bądź — jak to przewiduje program w oddziale IV — uczyć będzie historii na podstawie zaleconych cyklów z obrazów Matejki, czy Grottgera.

Reprodukcje Matejkowskich królów, omawianych w szkole, znajdują się już w aprobowanych podręcznikach szkolnych.

¹⁾ Z nowszych publikacji tego rodzaju „Uranja“ przygotowuje wydawnictwo (pod kierunkiem dyr. Gembarzewskiego) szeregu tablic szkolnych, ilustrujących dawne stroje polskie, wojsko, oręż, architekturę, pracę w warsztatach, sprzęty dawne, posiedzenie sejmu dawnej Polski, turniej na Wawelu i t. p.

Genjusz Matejki już przez interpretację danej osobistości historycznej uczy wiele. Z twarzy np. Łokietka wyczyta uczeń, iż Łokietek to „książę niezłomny“, a August III to opasły sybaryta na tronie, że pominiemy tu akcesoria uboczne, jak krzyż, miecz, czy księga w ręku danego władcy, które zaznaczają dobitnie główne zasługi króla. Żaden też z malarzy tak, jak Matejko, nie obejmuje całości najwybitniejszych naszych momentów dziejowych. Podobnie silnie działają obrazy niezrównanego malarza 63 r., Grotgera: wzruszają i do spamiętania omawianej treści historycznej służą wybornie.

Chodzi teraz o to, jak należy korzystać z obrazów przy nauce szkolnej.

Program pozostawia nauczycielowi do wyboru porę, kiedy ma dany obraz okazać uczniom: albo przed, albo po opowiadaniu danej treści historycznej. W pierwszym wypadku nauczyciel, opowiadając, wskazuje na obrazie akcję, względnie dany moment dziejowy i objaśnia go równocześnie. W drugim wypadku uczniowie treść dziejową już znają i z przedstawionego im obrazu odczytują przy pomocy nauczyciela dane szczegóły w stylizacji artysty. Forma druga odpowiada lepiej ogólnemu duchowi programu, który podkreśla przy każdej sposobności współtwórczą, obserwacyjną pracę ucznia. Znając już treść historyczną danego momentu dziejowego z opowiadania nauczyciela, uczniowie przy jego pomocy potrafią określić tło głównego obrazu, a zapewne i scharakteryzują kilka wybitniejszych postaci.

Przypuśćmy, że tematem lekcji jest obraz Matejki „Batory pod Pskowem“. Nauczyciel, zaznajomiwszy się uprzednio z treścią obrazu, z nazwiskami kilku głównych postaci, podaje następnie uczniom krótko, co dany obraz przedstawia — np.: „Batory przyjmuje poselstwo Iwana Groźnego, który za pośrednictwem wysłannika papieskiego, Possewina, błaga o pokój“. Droga pytań stosownych wydobywa w dalszym ciągu od uczniów objaśnienia, gdzie znajduje się główna osoba, król, gdzie członkowie poselstwa moskiewskiego, gdzie Possewin. Po za tem opisze postać stojącego obok króla kanclerza Zamojskiego i piękną wdali postać husarską młodego Żółkiewskiego. To na tym stopniu nauki — obok kilku ewentualnych omówień odnośnie do

tła, strojów, wyrazu twarzy osób głównych — wystarczyćby powinno.

Podobnie przy obrazie „Hołd pruski“ Matejki wystarczy omówienie: *a)* miejsca akcji (rynek), *b)* postaci głównych (Zygmunta Starego, Albrechta, Bony, Zygmunta Augusta i Stańczyka). Szczegóły drugorzędne należy pominąć. Przy charakterystyce postaci należy również zwrócić uwagę na ciekawsze stroje danych osób.

Powtórzenie nowej lekcji odbędzie się w ten sposób, że uczeń, reprodukując ją, wskazuje równocześnie omawiane szczegóły na poznanym obrazie. Pewne warjanty przy odpytywaniu treści tego samego obrazu historycznego na następnej lekcji zależą już będą od pomysłowości nauczyciela, jak i od zaciekawienia, jakie dany obraz w klasie wywoła.

Uczenie przy pomocy obrazów to nie tylko skuteczny środek mnemotechniczny w nauczaniu historii. Przy tej sposobności młodzież uczy się także zwolna patrzeć na obraz, wyrabia sobie stopniowo oko, oraz kształci poczucie estetyczne. Nauczyciel winien się przeto postarać o najniezbędniejsze obrazy do nauki szkolnej i pamiętać o tem, że właściwym ich celem nie jest dekoracja ścian szkolnych, kurytarzy, czy sali konferencyjnej — ale pomoc przy nauce danego przedmiotu. A jakże często przy wizytacji szkoły spotkać można na ścianach obrazy, których treści uczniowie zupełnie nie znają, mimo iż odnośny materiał historyczny dawno już przerobiono!

c) Przewrocza. Dzięki staraniom Wydziału Oświaty Powszechnej Ministerstwa W. R. i O. P. posiadają już przeważnie nasze inspektoraty szkolne własne latarnie projekcyjne. Wyjątkowo mają je też niektóre, wzorowo urządzone szkoły miejskie. Podkreślać tu nie potrzeba, jak wielką pomocą przy nauce historii mogą być odpowiednio dobrane przewrocza. Obecnie oddają one dobre usługi przy odczytach specjalnych, zwłaszcza popularnych, omawiających pewne cykle historyczne, na które z wielką radością i pożytkiem uczęszcza i młodzież szkół powszechnych.

d) Zbieranie widokówek, obrazków historycznych. Zapobiegliwy nauczyciel, zdający sobie sprawę z wartości nauki, opartej na poglądzie, gromadzić będzie obrazki hi-

storyczne, rozmaite widokówki z różnych okolic Polski, które uzmysłowić mogą młodzieży cenne zabytki naszej przeszłości. Do tego rodzaju zbiorów zachęcać winien nauczyciel również swą młodzież. Choć w okresie powojennym ruch turystyczny, ze względu na koszty podróży, utrudniony, a i dobre reprodukcje na widokówkach są rzadkie, jednak przy dobrej woli ze strony nauczyciela i odpowiedniej zachęcie uczniów do kolekcjonowania szkoła może zebrać sobie wcale ładny zbiór obrazków, które nie tylko udekorują puste zazwyczaj ściany szkolne, ale i przy nauce bardzo się przydadzą. Chodzi tylko o szczyptę dobrej woli i o nierozgrzeszanie się trudnościami, istniejącymi bezwątpienia.

e) Rysunek — modelowanie. Również znany popęd u dziatwy do rysowania i modelowania może i powinien być — wedle programu — wyzyskany do utrwalenia niektórych wiadomości historycznych, zwłaszcza na t. zw. ci-chych godzinach zajęcia.

Co nadawałoby się do tego rodzaju reprodukcji? Oczywiście tylko przedmioty nietrudne na tym stopniu do odrysowania i odmodelowania. Źródłem do tego rodzaju pracy winny być obrazy szkolne, albumy historyczne, dobre widokówki, lub ostatecznie ryciny, zawarte w podręcznikach. Młodzież bez trudu odrysuje przedmioty tego rodzaju jak: posąg Światowida, chatę Piasta, Mysią wieżę z nad Gopła, koronę Chrobrego lub Kazimierza Wielkiego, tarczę, hełm, kopję husarską, łuk tatarski, dzwon Zygmunta, kopiec unji lubelskiej i t. p. Do modelowania nadają się również: Światowid, gniazdo orła białego, miecz i korona Chrobrego, tarcze, hełmy, berło, jabłko i korona z grobu Kazimierza W., dzwon Zygmunta, kopce historyczne i t. p.

Zalecane przez program plany bitew, szkice pochodów wojsk i t. p. mogą być w czyn wprowadzone z tem zastrzeżeniem, że nauczyciel wpieryw szczegółowo w klasie rzecz omówi tak co do treści, jak i co do techniki wykonania danego szkicu.

f) Wycieczki. Wiemy, jak wielką radość w klasie sprawia uczniom każda zapowiedziana wycieczka. Prócz dodatniej strony, jaką wycieczka przedstawia dla fizycznego rozwoju młodzieży, ma ona, kierowana przez nauczyciela histo-

rji, swój cel osobliwy. Aby go w pełni osiągnąć, winien nauczyciel taką wycieczkę należycie zorganizować. Wpierw więc musi się dobrze zaznajomić z treścią przedmiotu (zawartość danego muzeum, galerji, zabytku historycznego), aby mógł młodzieży dany zabytek kultury należycie objaśnić. W tym celu dobrze będzie przeczytać monografię danego zabytku historycznego, ewentualnie zajrzeć do drukowanego przewodnika, omawiającego pożądanę szczegóły¹⁾, lub ostatecznie do słownika geograficznego. W każdym razie sam nauczyciel powinien w pierw na miejscu dobrze zaznajomić się z zabytkiem, który mu następnie przyjdzie objaśniać młodzieży. W wyjątkowych wypadkach może nauczyciela wyręczyć przy prowadzeniu wycieczki fachowiec. Lepiej jednak będzie, gdy sam potrafi na wycieczce objaśniać, albowiem wówczas odpadną szczegóły, niepożądane dla młodzieży i umysł młodociany nużące. Oczywiście przy wyjaśnianiu należy zwracać uwagę tylko na zjawiska charakterystyczne, a zarazem dla umysłu dziatwy dostępne.

Wiadomości historyczne, zebrane na tego rodzaju wycieczce, winny być na najbliższej lekcji historii uporządkowane, utrwalone. Dane ewentualnie z zakresu tego wypracowanie pisemne poinformuje nauczyciela, o ile i w jakim stopniu młodzież z wycieczki naprawdę skorzystała²⁾.

Inne środki pomocnicze. Pozostają jeszcze do omówienia pewne środki, służące do urozmaicenia danej lekcji, oraz środki mnemotechniczne, ułatwiające spamiętanie treści historycznej.

a) Wiersze — pieśni historyczne. Lekcje, przeplatane wierszem, czy też pieśnią historyczną, urozmaicają bardzo naukę. Program zwraca uwagę zwłaszcza na znane wiersze Konopnickiej, Niemcewicza. Zresztą wierszy i pieśni,

¹⁾ Dobre usługi oddać mogą przewodniki Dra Orłowicza, wyd. Książnicy-Atlasu.

²⁾ Dla przykładu przytoczyć warto, ile momentów dziejowych przypomnieć można uczniom w czasie jednej wycieczki na górę, zwaną „Wysokim Zamkiem“ pod Lwowem. Znajdują się tam ruiny zamku Kazimierza Wielkiego, kopiec unji lubelskiej, pamiątkowy kamień dwusetnej rocznicy odsieczy Wiednia, u stóp zaś góry leży wieś Zniesienie, gdzie Sobieski zniósł hordy tatarskie.

zdolnych wzbudzić odpowiedni nastrój w klasie, jest pełno w naszej literaturze; zapobiegliwemu nauczycielowi z pewnością ich nie braknie.

Tak np. odśpiewawszy w klasie strofkę z pieśni legjonów: „Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę...” — nauczyciel opowie następnie uczniom, jak to z wkroczeniem Napoleona do Polski ziściły się nareszcie marzenia żołnierzy tułaczy. Przy omawianiu tła wypadków z roku 1846 nauczyciel odśpiewa z uczniami i wyjaśni działwie znaczenie słów, zawartych w Chorale Ujejskiego: „O rękę karaj, nie ślepy miecz!” Znaczenie dywersji, dokonanej przez wkroczenie wojsk polskich pod wodzą księcia Józefa do Galicji w roku 1809, upamiętnić może uczniom wierszyk domorosłego poety: „Książę Ferdynandzie, cóż ci się to stało, żeś uciek! z Warszawy w samo Boże Ciało?” Martyrologję i zamierzenia wygnańców sybiraków oddaje pieśń skazańców: „Nie dbam, jaka spadnie kara...”

Uczmy tych pieśni i na tych pieśniach historii naszą młodzież!

Często w danej okolicy śpiewa lud jakąś piosnkę lokalną, nieraz przechowuje się wśród ludu wierszyk historyczny, którego treści okoliczni mieszkańcy może sami nie rozumieją. Będzie zasługą nauczyciela zbierać tego rodzaju lokalne wiersze i pieśni, wyjaśniać ich treść historyczną i zużytkowywać je przy nauce szkolnej¹⁾.

b) Podania lokalne. Do zabytków historycznych, które przy nauce dziejów ojczystych powinny być uwzględnione, należą również i podania lokalne. Podań takich nie brak u nas w Polsce, zwłaszcza na ziemiach kresowych, będących terenem zaciekłych nieraz walk z sąsiadami. Nie masz mogiły, kurhanu, czy też ruin starego zamczyska, których przeszłość nie byłaby osnuta jakąś lokalną legendą. I tu również otwiera się wdzięczne pole dla nauczyciela zbierania tych

¹⁾ Z lat mych młodocianych pamiętam piosnkę, śpiewaną w okolicy Zamościa, której treści śpiewający chłopak wyllumaczyć nie umiał. Piosnka zaczyna się od słów: „Jedzie Drewicz, jedzie, trzysta koni wiedzic, ej, poczekaj, panie Drewicz, nie twoje to będzie”. (Wiersz odnosi się do walk podjazdowych konfederatów przeciw okrutnemu generałowi Drewiczowi).

legend, ochrony ich przed zapomnieniem, a zarazem racjonalnego użytkowania powyższego materiału w szkole.

c) *Historyczna anegdota*. Anegdota historyczna, pomijając już, iż treścią swą bawi umysł działwy, jest poważnym środkiem dydaktycznym, albowiem odświeża umysł młodzieży, znużony nieraz poważną treścią lekcji. Wiemy, iż słynny mowca grecki, Demostenes, widząc znużenie wśród swych słuchaczy, nieraz wtrącał jakąś anegdotę lub nawet bajkę. Tą drogą zyskiwał ponownie utraconą uwagę audytorjum i zniewalał swych słuchaczy do słuchania rzeczy poważnych. Za przykładem Demostenesa może iść i nauczyciel w szkole powszechnej, pamiętając, że działwy nużyć nie wolno, oraz że na tym stopniu nauczania o znużenie uwagi nie trudno¹⁾.

Tematów do anegdot historycznych nie braknie w naszej literaturze. Niektóre zawierają już podręczniki, że przypomniemy znane anegdoty czy to o Stańczyku, czy o młodocianym Chodkiewiczu (Ucz się, chłopcze, po łacinie, a zrobię cię mości panem), czy o scenie przed grobem Łokietka podczas oprowadzania po Wawelu szwedzkiego króla, Karola Gustawa, przez Starowolskiego²⁾.

d) *Przysłowia*. Odmienną rolę, aniżeli anegdoty historyczne, odgrywają przy nauczaniu dziejów przysłowia. Koncentrują one w sobie zazwyczaj jakąś prawdę historyczną, a że są przytem zazwyczaj rymowane, mogą być dobrym środkiem mnemotechnicznym. Takie np. przysłowia: „Za króla Sasa — jedz, pij i popuszczaj pasa“, albo „Jeden do Sasa — drugi do Lasa“ — charakteryzują dobitnie daną chwilę dzie-

¹⁾ Rekreacją dla umysłów młodzieży może być również dobry, ilościowy dowcip ze strony uczącego. Ponieważ tego rodzaju dowcip zależy wyłącznie od indywidualności nauczyciela, nie zatrzymujemy się nad tą sprawą dłużej, zwłaszcza że o receptę na dobry dowcip trudno, zaś lchy dowcip ośmiesza — jak wiadomo — pedagoga i rozpręga tylko karność w klasie.

²⁾ Przed laty słyszałem od ekonomisty J. Supińskiego ciekawy kalambur, powtarzany swego czasu w Warszawie na temat niskiego pochodzenia żony generała Zajączka, która przed zamążpójściem trudniła się znaczeniem bielizny; „Pani generałowa, kiedy wiele „znaczyła“, nie nie znaczyła. A teraz, kiedy już nie nie „znaczy“ — tyle znaczy“. (Kalambur polega na dwuznaczności wyrazu „znaczy“).

ją. Wyżej cytowane przykłady poda nauczyciel uczniom dopiero po odmalowaniu odpowiedniego tła dziejowego. Mogą one też być następnie wdzięcznym tematem zadania, w którym uczniowie rozwijać będą szerzej myśl zawartą w przysłowiu. Czasem, odwrotnie, przysłowie może być nie zakończeniem, ale punktem wyjścia przy toku nowej lekcji. Odnosi się to zwłaszcza do przysłów ogólniejszej natury. Tak np. przysłowie: „Mądry Polak po szkodzie“ — może być zaczątkiem opowiadania o reformach w Polsce, o ocknięciu się narodu po pierwszym rozbiore Polski¹⁾.

e) *Daty*. O ile prawdą jest, że historia nie może obyć się bez dat i nazwisk, gdyż każdy fakt dziejowy należy umiejscowić w czasie i o ile możności skupić około osoby działającej — o tyle wiemy z doświadczenia, że przeładowanie pamięci młodzieży datami i nazwiskami przygnębia dźwiatwę, a nauczyciel, szermujący zbytmi temi środkami, stać się może prawdziwym biczem bożym dla młodzieży.

Daty historyczne to słupy orientacyjne, niezbędne do trafnego rozejrzenia się w przeszłości. Program, uwzględniając wiek dźwiatwy w szkole powszechnej, ograniczył je do minimum. Naogół zaleca program orientować młodzież w wypadkach minionych wedle wieków. Postulat to słuszny, choć z doświadczenia wiemy, jak w umysłach dźwiatwy miesza się pojęcie wieku, a omyłki nawet co do kilku wieków zdarzają się i u uczniów klas najwyższych. Niekiedy data, zwłaszcza o ile jest łatwa do spamiętania, silniej utkwi w umyśle dziecka, niż zbyt szerokie i zazwyczaj mgliste pojęcie danego wieku.

Dla przykładu wspomnimy tu o okrągłej dacie 1000 (wizyta Ottona w Gnieźnie), czy o powtarzających się cyfrach w datach 1333 (śmierć Łokietka) lub 1444 (śmierć Warneńczyka). W niektórych datach powtarzają się dwie ostatnie cyfry, np. 1572 i 1772; różnica 200 lat między datą śmierci ostatniego Jagiellona a pierwszym rozbiorem Polski widoczna jest tylko w setkach. Podobnie i w powszechnej historii można przy nauce zwrócić uwagę na mnemotechnikę pewnych dat. Rok 753, rzekoma data założenia Rzymu, zawiera cyfry

¹⁾ Ostatni przykład znajdziemy podany w lekcji przykładowe w rozdziale następnym.

nieparzyste, malejące stopniowo, zaś odwrotnie rok 1789, data wielkiej rewolucji, to cyfry rosnące od setek w kierunku jednostek.

Każdą, świeżo podaną datę, winien nauczyciel napisać na tablicy. Obowiązuje to bezwzględnie przy nauce na stopniu niższym, gdzie lekcja odbywa się bez podręcznika. Daty te dziatwa notuje sobie w swych kajetach.

f) Nazwiska. Postulat pisania dat na tablicy dotyczy również i nowo podawanych nazwisk. I nazwiska musi się pisać na tablicy, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania. Również na wyższym stopniu należy pisać nową nazwę bezwarunkowo wtedy, jeśli pod względem pisowni lub wymowy nastrocza ona dziatwie trudności (np. Miltjades, Lafayette). Nazwy tego rodzaju powinny następnie kilku uczniów z tablicy poprawnie odczytać.

g) Biblioteczki szkolne. Dobrym środkiem do rozszerzenia, względnie pogłębienia nauki szkolnej stać się mogą biblioteczki szkolne, zawierające materiał historyczny do czytania w klasie. Spis dziełek popularnych tego rodzaju zestawia prof. Smoleński na końcu znanego swego podręcznika dla nauczyciela (na III oddział). Niestety większość zaleconych broszurek jest obecnie wyczerpana, a nowe wydania, wobec panującej drożyzny, zapewne nieprędko się pojawią. Ale i tu inicjatywa nauczyciela ma szerokie pole. Kilka bodaj czytanek o popularnej treści historycznej powinien mieć nauczyciel w swej podręcznej biblioteczce domowej. Po za tem powinien wszelkimi siłami dążyć do założenia biblioteczki szkolnej, najlepiej klasowej, w którejby młodzież każdego rocznika znaleźć mogła odpowiednią lekturę z zakresu najżywotniejszych zagadnień przeszłości rodzimej¹⁾. Po odczytaniu rozdziałów, przeznaczonych do omówienia w szkole nauczyciel zwróci uczniom uwagę na walory, zawarte w danej czytance. Wynikiem tego rodzaju lektury, rozumnie prowadzonej, ma być nie tylko rozszerzenie i pogłębienie wiadomości historycznych wśród młodzieży, ale i wszczepienie

¹⁾ W razie braku wszelkiej biblioteczki może nauczyciel znaleźć materiał do czytania w szkole w książce Gebertów „Z naszych dziejów”, w części drugiej tej książki.

zamiłowania do czytelnictwa dzieł pożytecznych wogóle.

Jak z powyższego zestawienia widzimy, środki pomocnicze przy nauczaniu historii są różnorodne. Od sumienności, od zdolności nauczyciela zależeć będzie przede wszystkim, czy je należycie zechce i potrafi w czyn wprowadzić.

V. DWA PRZYKŁADY LEKCJI POKAZOWYCH.

Poniżej podajemy dla przykładu tok dwu lekcji, które się faktycznie odbyły we Lwowie, w czasie kursu instruktorskiego dla inspektorów Okręgu Szkolnego Lwowskiego, w roku szkolnym 1922/23.

A) Lekcja I. Odbyła się ona w oddziale IV-tym, w jednej ze szkół powszechnych żeńskich w kwietniu 1923 r.

Uczenice powtórzyły materiał historyczny od pierwszego rozbioru Polski aż do powstania Kościuszki ze szczególnem uwzględnieniem momentów historycznych, w których czynny udział bierze Kościuszko. Przedmiotem nowej lekcji był opis powstania Kościuszki aż do Raclawic włącznie. Tok lekcji przedstawiamy w skróceniu, zwłaszcza skrótami szkicujemy odpowiedzi, oraz inne czynności uczenic w toku lekcji, pomieszczając odpowiedzi w nawiasach.

a) Tok starej lekcji. Jakiej narodowości jesteś? (Polka). — W jakim państwie żyjesz? (W Polsce). — Czy Polska była zawsze państwem niezależnem? (Była przeszło 100 lat pod zaborami, niezależność odzyskała dopiero w wojnie światowej). — Co rozumiemy przez zabory? (Rozgrabienie ziem polskich, inaczej tak zwane rozbiory Polski). — Kiedy się odbył pierwszy rozbiór Polski? (1772). — Wskaż na mapie ziemie, utracone w pierwszym rozbiorze! (Wskazuje). — O ile prawdziwość przysłowia „mądry Polak po szkodzie“ można stwierdzić w wypadkach dziejowych po pierwszym rozbiorze? (W pracach nad odrodzeniem kraju, zwłaszcza w pracach Sejmu Wielkiego). — Dlaczego sejm ten nazywamy wielkim? (Trwał cztery lata). — Kiedy zapadły najważniejsze uchwały tego sejmu? (3 maja 1791 w tak zwanej konstytucji majowej). — Co było jej główną treścią? (Tolerancja religijna, dziedziczność tronu, kasata liberum

veto, pomnożenie wojska, sprawa mieszczan i ludu wiejskiego). — Czy wszyscy byli z tej konstytucji zadowoleni? (Część szlachty chce bronić dawnych przywilejów, t. zw. złotej wolności). — Jaką drogą? (Przez zawiązanie konfederacji targowickiej przy pomocy Rosji). — Jaki był przebieg walki między zwolennikami konstytucji a Targowicą? (Patrjoci walczą zrazu skutecznie przeciwko Targowicy pod wodzą ks. Józefa i Kościuszki, dopóki przejście króla na stronę Rosji i zakaz dalszej walki nie wytrąci im broni z ręki). — Jakie były następstwa zwycięstwa Targowicy? (Drugi rozbiór Polski). — Kto w drugim rozbiórce bierze udział i jakie ziemie utraciła wtedy Polska? (Wskazuje na mapie).

b) Tok nowej lekcji. Nauczycielka, podawszy na wstępie przedmiot nowej lekcji, zaznacza, że, o ile pierwszy rozbiór spadł na Polskę niespodzianie i naród do walki zastał nieprzygotowany, o tyle po drugim rozbiórce zaborcy spotkali się z orężnym protestem narodu, na czele którego wystąpił do walki Kościuszko. (Wywołane uczennice podają w kilku rysach znane im dotąd szczegóły z życia Naczelnika). Następnie nauczycielka odsłania zakryty do tej pory obraz, przedstawiający przysięgę Kościuszki na rynku krakowskim i przy pomocy obrazu omawia moment sytuacyjny plastycznie. Punkt kulminacyjny opowiadania, podniosła przysięgę Naczelnika, przytacza dosłownie, z werwą i należytem odczuciem. Po opisie obrazu wzywa uczennice do choralnego wygłoszenia wiersza „Przysięga Kościuszki“, znanego im już z III roku nauki. W dalszym ciągu wyjaśnia znaczenie manifestu Kościuszki, powołującego pod broń wszystkie stany, a więc i chłopów. Sam opis bitwy pod Raclawicami szkicuje krótko, wydobywając zapomocą heurezy od uczennic, które z nią przedtem oglądały panoramę raclawicką Styki, główne momenty walki. (Odpowiedzi uczennic świadczyły, iż z oglądania panoramy skorzystały wiele; obserwacje ich były ciekawe, scenę główną, t. j. zdobycie armat przez chłopów opisały trafnie i z życiem). Nową lekcję zakończyło opowiadanie, jak to Naczelnik nagroził męstwo Bartosza, nadając mu szlachectwo.

c) Powtórzenie nowej lekcji. Po odśpiewaniu z dziewczętami pieśni o Raclawicach nauczycielka utrwala

w krótkim dialogu zapomocą odpowiednich pytań treść nowej lekcji.

d) Uwaga ogólna. Nie wdając się tu w ocenę szczegółową widzianej lekcji, zaznaczamy tylko przygodnie, że środki dydaktyczne, użyte na tej godzinie przez nauczycielkę, czyniły lekcję tę bardzo żywą, zainteresowały w pełni biorącą udział w lekcji młodzież.

B) Lekcja II. Lekcja ta odbyła się również w obecności inspektorów szkolnych w klasie IV w jednym z męskich gimnazjów lwowskich (grudzień 1922).

Treścią starej lekcji była kolonizacja grecka, jej geneza, organizacja, oraz stosunek kolonij do macierzy. Treścią nowej wybuch powstania kolonij małoazjatyckich przeciw Persom aż do Maratonu włącznie.

(I tu podajemy skrótowy tok lekcji, odpowiedzi uczniów pomieszczamy w nawiasach).

a) Tok starej lekcji. Czy tylko we właściwej Grecji mieszkali Grecy? (Nie, również w kolonjach). — Co było powodem, iż Grecy tak chętnie zakładali zamorskie kolonie? (Nieurodzajność ziemi rodzinnej, trudność wyżywienia, przeludnienie, zachęcające sąsiedztwo morza, zasianego wyspami, skłonność Greków do wypraw, nawet awanturniczych). — Gdzie leżały kolonie greckie? (Uczniowie wskazują szczegółowo na mapie). — Dlaczego kolonie ich ciągnęły się prawie wyłącznie nad morzem? (Względy handlowe; sprytni Grecy ciągnęli z handlu wielkie zyski. Uczniowie podają, gdzie wyjątkowo sięgały kolonie w głąb lądu i dlaczego). — Jaki był sposób zakładania kolonij? (Uczeń podaje szczegóły zakładania kolonij). — Jaki był stosunek kolonij do kraju macierzystego? (Głównie handlowy, polegający na wymianie płodów surowych i przemysłowych między macierzą a kolonjami. Wobec silnego poczucia narodowej łączności wśród Greków kolonie, w razie niebezpieczeństwa, zwracały się chętnie do macierzy z prośbą o pomoc i otrzymywały ją). — Jakie kolonie i gdzie powstały za czasów Pizystrata, tyrańcy ateńskiego? (Uczeń wyjaśnia na podstawie mapy). — Czy tyranja utrzymała się nadal w Atenach po śmierci Pizystrata? (Tyranję obalono — wśród walk domowych ginie jeden z sy-

nów Pizystrata, drugi chroni się na dwór króla perskiego, gdzie spiskuje przeciw rodzinemu miastu).

b) Tok nowej lekcji. Nauczyciel, podawszy przedmiot nowej lekcji (powstanie Greków w M. Azji) i powoławszy ucznia do mapy, aby raz jeszcze wskazał obszar, zajęty przez kolonizację grecką w M. Azji, przypomina znany już uczniom moment dziejowy, w którym kolonie te dostały się pod jarzmo perskie. Poczem omawia kolejno: położenie kolonij greckich pod panowaniem Persów, przyczyny powstania greckiego, akcentując dobitnie różnice kulturalne między światem greckim a państwem Persów. Podawszy datę (500), zaznacza, iż moment wybuchu powstania był o tyle uzasadniony, iż równocześnie Scytowie nękali Persję od północy. Po omówieniu przebiegu powstania, które upadło, mimo wydatnej pomocy z Grecji właściwej, zwłaszcza Aten, podkreśla, że pomoc, udzielona przez matierz powstańcom, była bezpośrednim powodem długotrwałych zapasów między Persją a Grecją. Po naszkicowaniu pierwszej, nieudanej wyprawy morskiej (Atos) punktem kulminacyjnym wykładu stał się opis szczegółowy bitwy pod Maratonem. Uwzględniono należyte warunki terenu walki, różnice broni, a przedewszystkiem uwypuklono bohaterstwo Ateńczyków w obronie ziemi rodzinnej. W wykładzie uwzględniono nawet cele Fenicjan, którzy dostarczyli swych okrętów Persom chętnie przeciwko Grekom, aby pokonać groźnych rywali na morzu.

c) Powtórzenie nowej lekcji. Pod koniec godziny uczniowie streścili we formie dyspozycji nową lekcję, poczem nauczyciel wskazał im, gdzie odnośny materiał lekcyjny znajduje się w książce.

d) Uwaga ogólna. Lekcja powyższa wykracza poza ramy szkoły powszechnej — niemniej jednak była dla słuchaczy instruktywna jako prowadzona przez fachowego nauczyciela historii. Pomijając już tu głębsze, pragmatyczne ujęcie zagadnień dziejowych, możliwe do przeprowadzenia dopiero w szkole średniej — należy w lekcji tej podkreślić jej tok logiczny, który prowadził w zupełności do osiągnięcia celu zamierzonego. (Zwłaszcza konsekwentnie zacytowały się tu pytania, stawiane uczniom przez nauczyciela, jedno o drugie).

VI. ŚRODKI ULEPSZANIA METODY.

Jakość oraz wyniki zbiorowej nauki w szkole zależą przede wszystkim od nauczyciela. Na nic się nie zdadzą choćby najlepsze programy nauczania, jeśli braknie w szkole należytego ich wykonawcy: nauczyciela.

Walory wychowawczo-kształcące, zawarte w nauce tego rodzaju przedmiotu, jak historia, wymagają od uczącego przede wszystkim, aby był jednostką pod względem etycznym i patriotycznym należycie uświadomioną. Studja fachowe, jakimi są seminarja nauczycielskie, podają wychowankowi przeważnie wiedzę teoretyczną. Ulepszanie metod nauczania, zdobycie sobie właściwej techniki nauczania osiągnąć może nauczyciel przy właściwym warsztacie pracy — w szkole. Sumienny pedagog, świadomy ważności swego posłannictwa, usilnie będzie dążyć nie tylko do jak najrychlejszego zdobycia sobie właściwej metody nauczania, ale też do ustawicznego jej doskonalenia.

Wylania się pytanie, przy pomocy jakich środków w dobie obecnej można i należy ten cel osiągnąć.

a) Konferencje powizytacyjne. Odpowiedzialność za racjonalne prowadzenie nauki w danej szkole ciąży przede wszystkim na kierowniku szkoły. Jego obowiązkiem jest nie tylko kierować pierwszymi krokami adeptów zawodu nauczycielskiego, ale przez możliwe częste hospitacje lekcyj wszystkich członków grona, a następnie przez szczegółowe uwagi, wypowiedziane na konferencjach nauczycielskich, usilnie dążyć do ulepszania metod nauczania. Na tego rodzaju konferencjach może się podjąć któryś z członków grona choćby krótkiego referatu z zakresu metodyki historii. Oby tylko tego rodzaju konferencje były należycie przygotowane, oby nie schodziły jedynie — jak to się nieraz dzieje — na odczytywanie rozporządzeń władz, na podawaniu przez kierownika szkoły norm administracyjnych, na zestawianiu suchych cyfr statystycznych do użytku władz zwierzchnich!

Obok kierownika szkoły pokrewną funkcję pełnią w szkołach inspektorzy i wizytatorzy. I ich zadaniem jest nie tylko kontrola pracy w szkołach, ale również rzetelna opieka w kierunku poprawy metod nauczania. Uwagi powi-

zytacyjne, wypowiedane na konferencjach ze strony organów inspekcyjnych, mogą być ze stanowiska ogólniejszego ujęte, głębiej pomyślane już choćby ze względu na szerszy materiał porównawczy, który im się nasyca w czasie zwiedzania większej ilości szkół. Jednak uwagi metodyczne, wygłaszane przez organa nadzorcze szkół, są nieraz zbyt ogólnikowe z tej przyczyny, że wizytujący niezawsze jest fachowcem w danym przedmiocie. Stąd konferencje powizytacyjne, choć niewątpliwie dla szkoły nieodzowne, a nieraz bardzo pożyteczne, nie rozwiązują ostatecznie danej sprawy¹⁾.

b) Lekcje przykładowe. Wielkie usługi w kierunku ulepszania metody oddają lekcje przykładowe. W szkole więcejklasowej organizuje je kierownik, prowadzą je członkowie grona, bądź zgłaszający się do tej pracy na ochotnika, bądź do tego wyznaczeni na konferencji. Dla szkół jednoklasowych i wogóle niżej zorganizowanych inspektor wyznacza kolejno jedną ze szkół do przeprowadzenia lekcji przykładowych. Lekcję taką prowadzi odpowiednio dobrany nauczyciel, na lekcji tej jest obecne nauczycielstwo ze szkół okolicznych²⁾.

O korzyściach z tego rodzaju lekcji rozwodzić się nie potrzeba. W kierunku należytej realizacji programu, w kierunku ulepszania metod pracy działają one wiele i zasługują w pełni na poparcie władz szkolnych. Jedno tylko zastrzeżenie. Lekcja przykładowa, o ile ma być owocna, nie po-

¹⁾ W niektórych działach szkolnictwa, np. w szkołach seminarjalnych, wprowadziło obecnie Ministerstwo W. R. i O. P. t. zw. instruktorów fachowych. Są to dobrzy metodycy, którzy prowadzą lekcje wzorowe, hospitują lekcje kolegów i podają im po hospitacji swe uwagi, oraz zaznajamiają ich z literaturą fachową przedmiotu. Tego rodzaju instruktorzy przydadłyby się również i w szkolnictwie powszechnem.

²⁾ W okręgu lwowskim powiaty przeważnie są podzielone na t. zw. koła pedagogiczno-dydaktyczne. Są to organizacje samorządne, które same wybierają sobie przewodniczącego i sekretarza. O zebraniu koła, przy równoczesnem podaniu tematu lekcji, przewodniczący koła zawiadamia inspektora, który udziela na ten cel urlopu uczestnikom i sam w zebraniu bierze udział. Po lekcji przykładowej, po odbyciu nad nią dyskusji, oraz załatwieniu innych spraw zawodowych zebrani spędzają na pogawędce lub też koleżeńskiej zabawie resztę wolnego czasu. W ten sposób łączy się przyjemne z pożytecznem. Z uznaniem podkreślić tu należy, iż koszty tych zebrań pokrywa nauczycielstwo samo, dorzucając w ten sposób ofiarnie cegiełkę do rozbudowy szkoły polskiej.

winna być popisem, lecz lekcją, o ile możności normalną. Normalna lekcja zawiera z reguły pewien procent odpowiedzi złych ze strony ucznia; będzie to niewątpliwie instruktywne dla słuchaczy widzieć, jak sobie daje radę nauczyciel w podobnych okolicznościach, czy potrafi i jak osiągnąć cel zamierzony nawet w warunkach mniej pomyślnych. Gdy lekcja jest tylko czczym popisem, gdy omal że role są rozdane pomiędzy uczniów, — szkoda naprawdę czasu i miłotki uczestników na tego rodzaju „potemkinjadę“.

c) *Wzajemne hospitacje.* Do ulepszenia metody nauczania przyczynić się również mogą wzajemne hospitacje lekcyj członków grona, uczących tego samego lub pokrewnego przedmiotu. Tak więc wzajemnie hospitować się powinni nauczyciele historii, lub historycy polonistów, jako nauczycieli przedmiotu zblizonego, poniekąd co do metody nauczania do historii. Forma ta przyda się zwłaszcza młodym nauczycielom, którzy od dobrych, starszych nauczycieli wiele skorzystać mogą. Ponadto jest ona mniej krępująca, gdyż uwagi po wizytacji dancj lekcji wypowiadają sobie wzajemnie koledzy, a nie udziela ich nauczycielowi jego zwierzchnik.

d) *Instytuty — kursy fachowe.* Instytucjami fachowymi, mającemi na celu wykształcenie nauczycieli pod względem dydaktycznym, są — poza seminarjami nauczycielskimi — rozmaite instytuty pedagogiczno-dydaktyczne oraz wyższe kursy fachowe. Ministerstwo W. R. i O. P. powołało je do życia w różnych centrach państwa, zdając sobie sprawę z ważności tych placówek dla fachowego doskonalenia sił nauczycielskich. Niestety uczestnicy tych wyższych kursów są nieliczni; ta droga wykszolenia w obecnych warunkach nie jest jeszcze dla szerszych mas nauczycielskich dostępna. Tem większy przeto obowiązek ciąży na uczestnikach tych kursów, na absolwentach instytutów specjalnych, aby dzielili się następnie nabytą swą wiedzą z kolegami, którzy jej bardzo potrzebują.

e) *Czasopisma fachowe.* W ostatniej dobie powstały i rozwijają się wcale pomyślnie różnorodne czasopisma fachowe. Prócz czasopism pedagogiczno-dydaktycznych, wydawanych staraniem Ministerstwa W. R. i O. P., wydają je również rozmaite zrzeszenia nauczycielskie, tak iż niema

dzis prawie dzielnicy, w którejby brakło odpowiednich publikacyj fachowych. Wśród szeregu kwestyj z zakresu szkolnictwa omawia się w nich również sprawozdania i umieszcza rozprawki z zakresu metodyki historii. Inspektoraty szkolne winny przeto prenumerować tego rodzaju czasopisma, winny kompletować w bibliotekach rad szkolnych powiatowych broszury, traktujące o metodzie, aby nauczyciel nawet w zapadłej wiosce nie był pozbawiony możności doskonalenia się w swej pracy zawodowej. Przynajmniej jedno, poważniejsze czasopismo fachowe powinien prenumerować i czytać każdy nauczyciel.

Ale nietylko czytać. Już dziś szereg wybitnych jednostek z pośród nauczycielstwa chwyta za pióro, aby od siebie dorzucić cegiełkę do ulepszenia metod nauczania. Potrzebnych do tego obserwacji napewno nie braknie. Świeżo wydane programy nasuwać muszą nauczycielowi szereg refleksyj. Jeśli gdzie, to w demokratycznym społeczeństwie rozbudowa nowej szkoły powinna iść w dwojakim kierunku: z góry, od władz centralnych, wytyczających kierunki pracy w szkole i od dołu, od nauczycielstwa, wykazującego na podstawie spostrzeżeń przy warsztacie pracy, co z tych wielu, szczytnych nieraz zamierzeń da się naprawdę w praktyce zrealizować, a niekiedy — bez wątpienia — i ulepszyć.

Tak więc i przed nauczycielem historii w szkole powszechnej rozacza się wdzięczne, szerokie pole pracy. Tylko ten nauczyciel, który sobie cele tej pracy należycie uświadomi, który zdobędzie sobie niezbędną do tej pracy metodę, potrafi wpoić w młodzież należyte odczucie kultu przeszłości¹⁾, oraz zrozumienie wartości kulturalnych minionych wieków i pokoleń²⁾.

Przez poznanie właściwych metod pracy, oraz ich należyte stosowanie nauczyciel będzie w możności spełnić naczelną postulat szkoły: wychować pełnowartościowego obywatela-człowieka.

¹⁾ Por. Sochǎniewicz: Kult przeszłości w wychowaniu narodowym, str. 9.

²⁾ Por. Witkowska: O nauczaniu historii ojczyzny (Ruch Pedagog., 1922, str. 224).

TREŚĆ.

	Str.
Wstęp	3
I. Cel nauczania	4
II. Materiał historyczny — jego dobór i rozkład	8
III. Tok lekcji i forma nauczania	13
IV. Środki pomocnicze nauczania	22
V. Dwa przykłady lekcji pokazowych	32
VI. Środki ulepszania metody	36



KSIĄŻNICA-ATLAS

LWÓW, UL. CZARNIECHOWA L. 12 — WARSZAWA

połączenia następujących ksiąg

- Beani T.* — Ortografia polska.
Bily. — Znaczenie pracy ręcznej w
Bobieńska N. — Pierwsze lata nauki
Bajarski B. — Technologia pracy r
Dewey J. — Szkoła i społeczeństwo.
Dyakowski B. — Zarys metodyki niższego
Dobrowolski S. — Nauczyciel jako
szkolnictwa powszechnego.
Duchowicz B. — Jak urządzić pracowni
Falski M. — Wskazówki do elementarza
Hoene-Wroński L. — Filozofia pedagogi
Kierski F. — Podręcznik encyklopedji
Kopaszński S. — Szkice higieniczno-wy
Kwiatkowski S. — Dydaktyka i metodyka nauczania języków
nowożytnych.
Lorec. — Akwarjum słodkowodne.
Łoś. — Zasady ortografji polskiej. Wyd. III.
Łaziński i Stankiewicz. — Ustawy i rozporządzenia szkolne.
Majchrowicz E. — Wskazówki reformy szkolnej ks. S. Konarskiego
i Komisji Edukacyjnej.
Misky. — Martwa natura. (Dla naucz. rysunków).
— Rysunek głowy i figury ludzkiej.
Orzechowski W. ks. — Jak się uczyć.
Piasecki E. — Zabawy i gry ruchowe.
Piasecki i Schreiber. — Harce młodzieży polskiej.
Ross J. — Zagadnienia muzyczne.
Rocznik pedagogiczny. T. I.
Rocznik pedagogiczny. T. II.
Scafer. — Ogrody szkolne.
Scafer, Kaleszyński i Pawłowski. — Hośliny polskie. Klucz.
Seiber J. — Zasady nauczania języka polskiego.
Zarszcki L. — Dydaktyka ogólna.
— Wstęp do pedagogiki.
— Nauczanie matematyki początkowej. Cz. I. Liczby całkowite.
Zukiewiczowa. — Wychowanie przedszkolne.

UP - Kraków BG



1050156269

